

Stanisław Nieciński

KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE A INTELKTUALNY ROZWÓJ MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

Wprowadzenie – przedmiot i cel rozważań

Stopień wykorzystania zgromadzonej aktualnie psychologicznej wiedzy na temat cech osobowości wyróżniających młodzież studencką uznaje się we współczesnej dydaktyce za niesatysfakcjonujący. Poprawę tego niekorzystnego stanu rzeczy należy poczytywać za pilne i ważne wyzwanie stojące przed reprezentantami wymienionej dyscypliny wiedzy. Jest ono przynajmniej z dwóch względów ich najważniejszym zadaniem. Po pierwsze, ilość psychologicznych informacji, pomijanych w pracach z zakresu dydaktyki, dotyczących interesującego nas poziomu kształcenia, szybko i systematycznie rośnie. Po drugie, przedmiot pomijanej wiedzy stanowią zjawiska rozwoju. Proces edukacji w zasadzie sprowadza się bowiem do ich intencyjnej optymalizacji – także na etapie kształcenia akademickiego.

Pogłębionej prezentacji podlegają w niniejszym tekście informacje charakteryzujące stopień rozwoju umysłowego osiągany przez osoby, które kończą wyższe uczelnie. Zakłada się, że jest to poziom umożliwiający absolwentom studiów profesjonalne wykonywanie specjalistycznej pracy odpowiadającej ich osobliwemu (*respective* kierunkowemu) przygotowaniu. Poziom ten zostaje niżej sprecyzowany i opisany w kategoriach psychologicznych, a także porównany ze stopniem umysłowego rozwoju młodzieży rozpoczynającej naukę w szkołach wyższych. W efekcie zostają określone, a następnie krótko omówione, ważne z dydaktycznego punktu widzenia, zasadnicze przeobrażenia struktur gnostycznych, regulujących funkcjonowanie studentów.

Właściwości intelektualne młodzieży studiującej

Współcześnie zgromadzone dane psychologiczne wskazują, że jakościowe zmiany w rozwoju psychicznym nie kończą się w okresie dorastania, jak sądził jeszcze J. Piaget¹. Następują także u osób dorosłych, w tym u studentów. Sądzę, że uwidaczniają się one szczególnie wyraźnie, gdy zestawimy właściwości wieku młodzieży licealnej z analogicznymi cechami osób kończących studia. Efekty tak pomyślanego porównania przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Właściwości wieku młodzieży w okresie dorastania oraz młodzieży wyższych lat studiów

Charakterystyka umysłowości młodzieży w okresie dorastania: 13-18 (20) lat	Charakterystyka umysłowości młodzieży w okresie wczesnej i średniej dorosłości
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zdolność myślenia abstrakcyjnego 2. Uniezależnienie się formy od treści przeprowadzanych rozumowań 3. Umiejętność przeprowadzania rozumowań hipotetyczno-dedukcyjnych 4. Zdolność wyprowadzania wniosków z logicznie sprecyzowanych założeń 5. Możliwość rozwiązywania zadań opartych na myśleniu zgodnym z logiką formalną 6. Rozumienie proporcji, równowagi sił, prawdopodobieństwa, multiplikacji i wielu innych abstrakcyjnych działań 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zdolność myślenia relatywistycznego 2. Opanowanie operacji myślenia dialektycznego 3. Umiejętność przeprowadzania rozumowań systemowych i metasytemowych 4. Opanowanie operacji paradygmatycznych 5. Myślenie oparte na regulacjach intersystemowych 6. Umiejętność wykrywania i stawiania nowych problemów

Z informacji przedstawionych w tabeli 1 wynika, że szczytowy poziom rozwoju sprawności przyswajania i operowania wiedzą abstrakcyjną osiąga młodzież w okresie dorastania. Odpowiednie kompetencje, umożliwiające wykonywanie tego rodzaju czynności, kształtują się w okresie gimnazjalnym – począwszy od 11-12 roku życia. Proces formowania się rozwijających się w tym czasie operacji formalnych trwa nieustannie do 19-20 roku życia². Fakt, że operacje te uzyskują swoją dojrzałą formę właśnie w tym czasie, nie oznacza naturalnie, że w kolejnej fazie rozwoju tracą znaczenie adaptacyjne lub że zanikają. Oczywiście nie! Utrzymują się nadal i w dalszym ciągu są aktywnie wykorzystywane przez jednostki w procesach uczenia się oraz rozwiązywania codziennych problemów życiowych.

Wiedza, iż do 19-20 roku życia rozumowanie młodzieży zasadza się na myśleniu hipotetyczno-dedukcyjnym owocuje oczywiście m.in. określonymi wnioskami

¹ Porównaj podręczniki: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1976, oraz *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2000.

² J. Piaget, *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, „Human Development” 1972, t. 15, s. 15.

psychodydaktycznymi. W tym upoważnia do stwierdzenia, że od osób rozpoczynających studia wykładowcy powinni oczekiwać, odpowiadających przedstawionym wyżej formalnym cechom intelektu, szczególnych kompetencji poznawczych. Wśród nich warto podkreślić m.in.: zdolność do wykonywania czynności zinterioryzowanych, umiejętność operowania symbolami i znakami, predyspozycje do myślenia ogólnego oraz abstrakcyjnego, umiejętność zachowywania reguł logiki formalnej w procesie realizacji zadań. W procesie dydaktycznym wymienione zdolności oczywiście nie tylko winny być świadomie wykorzystywane, lecz także systematycznie doskonalone.

Osiągnięcie przez jednostki poziomu myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego jest, z wielu powodów, niezbędnym warunkiem ich efektywnego studiowania. Po pierwsze, dlatego że zdolności konstytuujące ten rodzaj myślenia umożliwiają podmiotom rozumienie oraz przyswajanie wiedzy na wysokim stopniu ogólności. Po drugie, z tej racji, iż usposabiają wyposażone w nie osoby do efektywnego poznawania oraz trafnego charakteryzowania związków łączących asymilowane zbiory informacji. Po trzecie, dlatego że sprzyjają różnicowaniu opanowywanych przez studentów teorii naukowych oraz technologii w programie studiów.

Zdolności odpowiadające omawianemu poziomowi same w sobie stanowią jednak tylko jedną z kilku grup niezbędnych warunków skutecznej realizacji wymagań szkoły wyższej. Uczelnie reprezentujące poziom akademicki słusznie bowiem stawiają młodzieży także tego rodzaju wymogi, których spełnienie zależy od dalszych przeobrażeń w rozwoju intelektualnym. Oczekują m.in., że studenci nabędą umiejętności niezbędnych w procesach odkrywania i stawiania nowych problemów, ustawicznego samokształcenia i sprawnego operowania przyswajaną wiedzą w celu ich rozwiązywania, wykorzystywania opanowanych wiadomości w praktyce. Wymienione umiejętności korespondują z relatywnie bardziej złożonymi zdolnościami, niż dotychczas omawiane, zasadzającymi się na myśleniu relatywistycznym, dialektycznym, metasystemowym i paradygmatycznym (patrz tabela 1).

Okres życia, w którym kształtują się wzmiankowane formy myślenia, tworzy – zdaniem niektórych badaczy – jakościowo odrębną fazę przemian ludzkiej osobowości³. Przyglądnijmy się jej bliżej w kolejnych podrozdziałach prezentowanego tekstu. Czyniąc to, przedstawiać będziemy, zasadzające się na nabywanych strukturach kolejne, osobliwe możliwości podmiotowej regulacji i samoregulacji zachowania się. Będziemy usiłowali także wskazać niektóre odpowiadające im postulatory i wymogi dydaktyczne.

Myślenie relatywistyczne

Tezę stwierdzającą, że w okresie wkraczania w dorosłość intelektualne operacje wykonywane przez podmiot osiągają poziom myślenia relatywistycznego sformu-

³ J. D. Sinnott, *Postformal Reasoning the Relativistic Stage*, [w:] *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, red. M. L. Commons, F. A. Richards, C. Armon, New York 1984, s. 298-326.

łował i uzasadnił empirycznie W. G. Perry⁴. Odpowiednich informacji dostarczyły mu rezultaty badań nad rozwojem rozumowań etycznych studentów, prowadzonych metodą rozwiązywania dylematów moralnych. Przedstawiano w nich wybranej losowo grupie słuchaczy zbiór historyjek *exempla ficta*, obrazujących trudne problemy aksjologiczne. W indywidualnych rozmowach proszono respondentów o rozstrzygnięcie kwestii moralnych sygnalizowanych w historyjkach oraz o umotywowanie zaproponowanych rozwiązań.

Badania W. G. Perry'ego miały charakter longitudinalny. W konsekwencji pozwalały autorowi na zestawienie treści wypowiedzi udzielanych przez te same osoby w kolejnych latach studiów. Jednym z celów operacji ich porównywania było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób rozumowania moralne tych samych uczestników badań zmieniają się w czasie. A w szczególności, czy wyprowadzane przez nich wnioski wykraczają poza przeciwstawne twierdzenia, występujące w naturalny sposób w każdym rozważanym dylemacie. Sprawdzano w tym celu m.in., czy dopuszczają oni fakt, że jest logicznie możliwy także trzeci rodzaj poprawnych konkluzji w postaci alternatywy wzmiankowanych przed momentem opozycyjnych twierdzeń.

Porównania, dokonane z uwzględnieniem tak sprecyzowanego kryterium, ujawniły istnienie istotnych statystycznie różnic, występujących między rozumowaniami moralnymi tych samych osób w różnych fazach ich pobytu w szkole wyższej. Odnotowano mianowicie, że osoby rozpoczynające naukę opowiadają się przede wszystkim za pierwszymi dwoma rodzajami rozwiązań wskazanych w poprzednim akapicie. Trzeci typ wspomnianych rozstrzygnięć albo nie jest przez nie dostrzegany, albo też jest ignorowany. Podobnie są traktowane argumenty przemawiające na rzecz innych stanowisk niż ich własne. Wzmiankowane racje również albo w ogóle nie są rozważane, albo też, po pobieżnej analizie, spotykają się z nadmierną krytyką.

Tendencja do uznawania przekonań partnerów za irracjonalne lub za niezgodne z wartościami z reguły słabnie z roku na rok. Wyraża się to okazywaniem przez młodzież stopniowo coraz większej dozy życzliwszego zainteresowania, tolerancji i zrozumienia dla zapatrywań odrębnych od ich osobistych przeświadczeń. Jednostki, których psychika podlega tego rodzaju przemianom, stają się krytyczne, refleksyjne i samokrytyczne. W końcu odkrywają, że w pewnych okolicznościach słuszny jest także trzeci, wyżej wzmiankowany, logicznie możliwy typ rozwiązań rozważanych dylematów moralnych. Tym samym uczą się precyzyjnie definiować wszystkie racjonalnie dopuszczalne punkty widzenia na rozważane kwestie, w konsekwencji ujmując je wieloaspektowo.

Tezę Perry'ego, że w okresie wkraczania jednostek w dorosłość oraz w samej dorosłości kształtują się u nich relatywistyczne operacje myślowe, sprawdzało empirycznie kilku innych autorów. Odpowiednie ustalenia eksperymentalne prowadziła m.in. J. D. Sinnot⁵. Uzyskane przez nią wyniki badań w znacznym stopniu potwierdzają i rozwijają przedstawione już wyżej spostrzeżenia Perry'ego. Wskazują m.in., że myślenie relatywistyczne nadbudowuje się na operacjach hipotetyczno-deduk-

⁴ W. G. Perry, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, New York 1968.

⁵ J. D. Sinnot, *op. cit.*

cyjnych. Sprzyja relatywnie sprawnemu orientowaniu się jednostek w układach warunków w jakimś stopniu niejednoznacznych lub niedookreślonych. Przyczynia się do ich klaryfikacji, służąc wyodrębnianiu oraz precyzowaniu tych kwestii, które w pierwszym rzędzie wymagają rozwiązania.

Operacje myślenia relatywistycznego, stwierdza Sinnott, polegają na ujmowaniu poszczególnych rozważanych problemów na tle odrębnych grup założeń teoretycznych. Umożliwiają powiązanie spostrzeganych zdarzeń z określającymi je zbiorami determinantów i różnorodnych okoliczności. Przyczyniają się do zrozumienia, że czasami ludzie uznają za prawdę to, co stanowi tylko jedną z wielu wersji rzeczywistości. Sprzyjają spostrzeganiu wiedzy o świecie jako systemie idei, składającym się ze zdań wewnętrznie spójnych w ramach określonego zbioru przesłanek, lecz niespójnych z sądami zasadzającymi się na odmiennych założeniach, a w konsekwencji – otwartym.

Właściwie wszystkie wyżej wymienione względy decydują o tym, że opanowanie myślenia relatywistycznego stanowi wstępny warunek w pełni dojrzałego namysłu nad rzeczywistością, jednocześnie wieloaspektowego i zarazem logicznego.

Myślenie dialektyczne

W okresie studiów młodzież opanowuje nie tylko operacje myślenia relatywistycznego, lecz także dialektycznego. M. A. Basseches⁶ sprowadza je do funkcji czterech zasadniczo odrębnych struktur charakteryzujących umysłowość dorosłych jednostek. Nazywa je odpowiednio: 1) schematami zorientowanymi na zmianę, 2) zorientowanymi na formę, 3) zorientowanymi na uchwycenie wzajemnych relacji oraz 4) schematami metapoznawczymi. Dydaktyka akademicka winna – jak sędzę – dostarczyć racjonalnych metod stymulacji ich rozwoju. Opanowanie wzmiankowanych schematów czynności pozwala bowiem jednostkom rozpoznać wspólne płaszczyzny spostrzeganych zdarzeń.

Rozwój struktur zorientowanych na uchwycenie zmian rozpoczyna się od opanowywania przez podmiot umiejętności dostrzegania w obrębie poznawanego przedmiotu wzajemnie przeciwstawnych tendencji. Możliwość ich wyróżniania stanowi przejaw osobliwego rozszerzenia interpretacji przyczyn przekształceń przeprowadzanych przez młodzież w wieku dorastania. Idee wyjaśniające ich kierunek i zakres, oparte na myśleniu hipotetyczno-dedukcyjnym, u osób dorosłych zostają uzupełnione przez idee w relacji do nich przeciwstawne. W konsekwencji interpretacje rzeczywistości przyjmują postać schematu: teza – antyteza – synteza. Zarazem odsłaniają swoją głębszą, dialektyczną naturę, zdaniem Bassechesa, konstytutywną dla poznawanych zjawisk.

Bazę wyjściową w rozwoju struktur myślenia zorientowanych na uchwycenie formy stanowi umiejętność umieszczania obiektów gnozy w obrębie większych

⁶ M. A. Basseches, *Dialectical Schemata: a Framework for the Empirical Study of the Development of Dialectic Thinking*, „Human Development” 1980, s. 400-421; M. A. Basseches, [w:] *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, red. M. L. Commons, F. A. Richards, C. Armon, New York 1984, s. 216-239.

całości. Podmiot uczy się wzmiankowanej umiejętności, gdy definiuje interesujące go fakty, wyprowadzając wnioski o ich unikalnych cechach z informacji charakteryzujących towarzyszące im zewnętrzne okoliczności. Opanowuje tę umiejętność, wyodrębniając oraz umiejscawiając interesujące go zdarzenia w tle. Może uwzględniać przy tym jakościowo różne konteksty: strukturalne, funkcjonalne, czasu i przestrzeni, odniesienia logiczne oraz semantyczne. Czerpie je, nie tylko korzystając z danych uzyskiwanych w procesie percepcji, lecz także posługując się wnioskowaniami oraz odniesieniami do teorii i ich szczególnych założeń metodologicznych oraz aksjologicznych.

Równolegle ze strukturami myślenia zorientowanymi na uchwycenie formy jednostka przyswaja schematy zorientowane na wzajemne relacje. Osiągnięcia w rozwoju w tym zakresie prowadzą do zrozumienia tego, że rzeczywistość konstytuują związki występujące między jej odrębnymi składowymi. Właśnie dzięki takiemu pojmowaniu zjawisk to, co jest, jawi się obecnie podmiotowi jako zbiór przedmiotów wzajemnie zależnych. Inaczej mówiąc, zauważa on, iż cechy spostrzeganego układu rzeczy są określone przez funkcjonalne powiązania występujące między jego składowymi. W konsekwencji w szczególny sposób interesuje się i zaczyna pojmować dynamikę poznawanych grup obiektów.

Ostatnią z wyróżnionych przez M. Bassechesa form myślenia dialektycznego konstytuują struktury metapoznawcze. Rozwój tych struktur wyraża się przyswojeniem przez podmiot kompetencji umożliwiających umysłowe koordynowanie jakościowo różnych grup faktów na podstawie całokształtu dotyczących ich teorii. Połączenie myślą składających się na nie informacji w spójną całość, stwierdza autor, zakłada wiedzę metapoznawczą. Podmiot przyswaja ją w rezultacie refleksji nad założeniami cząstkowych koncepcji poszczególnych grup zjawisk określających realizowane zadania. Efekty refleksji, zespalać przesłanki wspomnianych ujęć w spójną całość, tworzą wiedzę łączącą zjawiska postrzegane dotychczas jako niezależne.

Optymalizacji rozwoju struktur metapoznawczych w procesie edukacji akademickiej służą, jak się wydaje, przede wszystkim analizy porównawcze odrębnych ujęć zjawisk stanowiących przedmiot poznania danego kierunku studiów. Szczególne znaczenie przypisywać należy zestawianiu konstytuujących je przesłanek. Warto porównywać oczywiście również budowę wewnętrzną poszczególnych teorii oraz ich zawartość semantyczną, a także specyficzne warunki i zakresy ich możliwych zastosowań. Narzędziami porównań są analizy teoriopoznawcze, aksjologiczne, metodologiczne, kulturowe, językowe, logiczne, matematyczne, historyczne, prakseologiczne itp.

Myślenie systemowe, metasystemowe i paradygmatyczne

Zdaniem T. A. Richardsa i M. L. Commonsa⁷ myślenie osób dorosłych charakteryzuje się nie tylko omówionymi wyżej relatywizmem i zdolnością do przeprowadzania ro-

⁷ F. A. Richards, L. M. Commons, *Postformal Cognitive Developmental Theory and Research: a Review of its Current Status*, [w:] *Higher Stages of Human Development*, red. C. N. Alexander, E. J. Langer, New York 1990, s. 139-162.

zumowań dialektycznych. Przyjmuje ponadto postać aktów systemowych, metasystemowych i paradygmatycznych. Operacje systemowe, jak stwierdzają wzmiankowani autorzy, zasadzają się na hipotetyczno-dedukcyjnych czynnościach umysłowych (*respective* – formalnych). Podmiot wykonuje je, jak wykazał J. Piaget, na klasach zjawisk, uwzględniając relacje występujące między grupami przedmiotów charakteryzujących się wspólną cechą. Zdolność tę jednostki osiągają i usprawniają właściwie w całym stadium dorastania, a także w dalszych fazach okresu młodzieńczego. Osoby dorosłe doskonalią ją nadal, uzyskując poziom sprawności przekraczający osiągnięty we wcześniejszych okresach rozwoju.

W konsekwencji ludzie intelektualnie dojrzały potrafią łączyć różnorodne klasy informacji w koherentne organizacje. Z zawartych w nich bogatych zbiorów danych tworzą funkcjonalnie odrębne, logicznie zorganizowane, wewnętrznie spójne systemy wiedzy. Wykorzystują zintegrowane w nich treści w procesach odbioru oraz interpretowania aktualnie napływających komunikatów. W efekcie zapewnia to wykonywanym przez nich czynnościom umysłowym wysoką spójność logiczną. Sprzyja także całościowemu myśleniu, spójna organizacja wiedzy zapewnia bowiem podmiotowi względnie łatwy dostęp do zasobów pamięci długotrwałej.

U jednostek charakteryzujących się zdolnością myślenia systemowego kształtują się, w kolejnej turze przemian intelektu, operacje metasystemowe. Richards i Commons definiują je jako czynności zależne od umysłowych organizacji integrujących operacje systemowe. Stwierdzają, że osoby tworzą wzmiankowane organizacje, poznając relacje między reprezentacjami oraz mechanizmami psychicznymi, włączonymi w zakres odrębnych układów wcześniej wytworzonych struktur poznawczych. Odkrywanie występujących między nimi związków prowadzi, podkreślają, do dalszej harmonizacji rozwijającego się intelektu, nadal jednak – tylko w ograniczonym zakresie. W dalszym ciągu, w odrębnych metasystemach zawierają się bowiem takie przesłanki rozumowań, które wykluczają się wzajemnie i są przyjmowane nieświadomie przez podmiot.

Uświadamiają je jednostce oraz koordynują się wzajemnie dopiero operacje paradygmatyczne. To one scalają wszystkie zbiory kategorii dostępne poznaniu, zasadzając się na – formującej się wraz z nimi – złożonej strukturze poznawczej, zwanej polem. Obejmuje ono, jak stwierdzają Richards i Commons, całokształt logicznie uporządkowanych relacji występujących między systemami i metasystemami struktur aktywności intelektualnej człowieka. Pozwala na opis zdarzeń związanych z aktualnie realizowanym przez niego zadaniem w ujęciu wykonanym z dowolnie wybranego punktu widzenia. W konsekwencji umożliwia jednostce wyodrębnianie oraz myślowe zestawianie różnorodnych konstytutywnych płaszczyzn rozważanej sytuacji zadaniowej, ustalenie łączących je związków i zależności.

Stymulacja rozwoju myślenia systemowego, metasystemowego i paradygmatycznego studentów stanowi kolejne ważne wyzwanie dydaktyki akademickiej. Pozytywne efekty oddziaływań edukacyjnych szkoły w tym zakresie kształcą ich myślenie analityczne i zarazem syntetyczne. Umożliwiają słuchaczom prowadzenie szczegółowych i jednocześnie wieloaspektowych analiz celu, warunków, sposobów i środków realizacji wykonywanych zdań. W konsekwencji sprzyjają racjonalnemu planowaniu i organizowaniu pracy, w tym sterowaniu własnym działaniem oraz

kierowaniu działalnością innych ludzi. Pozwalają spożytkować w tych procesach całokształt przyswojonej przez podmiot wiedzy, w tym informacje opanowane podczas studiów.

Zdolność myślenia opartego na regulacjach intersystemowych i autonomicznych

Operacje myślenia systemowego, metasystemowego i paradygmatycznego niezmiennie zasadzają się na rozumowaniach hipotetyczno-dedukcyjnych. W konsekwencji charakteryzują je te same podstawowe pozytywne przymioty, lecz także szczególne niedoskonałości. Wyraźnie uwidoczniają się one przede wszystkim u młodzieży w okresie dorastania. Prezentowane wówczas przez jednostki umysłowe obrazy świata nierzadko okazują się bowiem nadmiernie formalne oraz wyidealizowane. W konfrontacji z rzeczywistością narażają podmiot na poważne rozczarowania, nierzadko skutkujące burzliwymi konfliktami emocjonalnymi oraz społecznymi. Młodzieży studenckiej z czasem udaje się ich unikać.

Zdolność tę opanowuje ona, rozwijając jakościowo nowy rodzaj rozumowań, zwanych przez G. Labouvie-Vief⁸ operacjami intersystemowymi. Wzmiankowane operacje – stwierdza autorka – są podporządkowane podwójnej logice. Opiera się ona równolegle na 1) zasadach myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego oraz 2) na prawach zdrowego rozsądku. W procesach planowania sterowania zachowaniem się jednostki posługują się nimi łącznie. Oczywiście różnicują je, lecz także traktują jako regulacyjnie równoważne. Usiłują czynić zadość i jednemu, i drugiemu.

Przedstawione wyżej przemiany psychiki wyrażają się w sferze subiektywnych przeżyć osłabieniem dotychczas niezachwianego przekonania jednostek o prawdziwości własnych sądów. Stają się one skłonne do poszukiwania oraz analitycznego rozważania opinii, dotyczących angażujących je problemów, jakościowo innych niż własne. W efekcie odkrywają, że wartość przypisywana różnym rozwiązaniom nurtujących je kwestii zmienia się razem z punktem widzenia osób prowadzących ewaluację. Co więcej, dostrzegają, że zależy ona nie tylko od wydarzeń o charakterze obiektywnym, lecz także subiektywnym, w tym od motywów, hierarchii wartości oraz celów aktywności podmiotów. W konsekwencji stają się bardziej wyrozumiałe i tolerancyjne w kontaktach z innymi osobami, niż w którejkolwiek z wcześniejszych faz rozwoju.

Stopniowo jednostki uczą się nie tylko godzić wzajemnie sprzeczne opinie, lecz także uwzględniać oraz aktywnie wykorzystywać je w działaniu. Następuje to, stwierdza G. Labouvie-Vief, wskutek rozwoju – w kolejnym stadium omawianych obecnie przemian, autonomicznych regulacji psychicznych. Rolę ich organizatora, a również koordynatora docierającej do podmiotu gamy różnorodnych poglądów, spełnia, zdaniem autorki, struktura „ja” człowieka. Dzięki swojej osobiwej budowie umożliwia ono zestawianie, ocenę oraz spożytkowanie w procesie decyzyjnym i w działaniu całokształtu obiektywnych oraz subiektywnych przesłanek działania.

⁸ G. Labouvie-Vief, *Dynamic Development and Mature Autonomy. A Theoretical Prologue*, „Human Development” 1982, t. 25, s. 161-191.

Stanowi bowiem – stwierdza Labouvie-Vief – złożony metasystem integrujący trzy podstawowe, relatywnie odrębne sfery aktywności podmiotu, a to: 1) jego myślenie, 2) emocje, 3) postępowanie.

Podczas studiów stymulacji rozwoju regulacji intersystemowych i autonomicznych sprzyjają – jak się wydaje – zajęcia skłaniające studentów do zestawiania oraz konfrontowania możliwie różnorodnych teorii naukowych i opinii tak własnych, jak i innych osób. Zadaniem nauczycieli jest czuwanie nad klarownością kryteriów oraz zasad porównań przeprowadzanych przez młodzież. Należy zwracać uwagę m.in. na logiczną spójność wyrażanych sądów, użyteczność wyprowadzanych wniosków oraz możliwość ich realizacji. Dyskusji wymagają również aksjologiczne konsekwencje wdrożeń oraz zgodność z oczekiwaniami i potrzebami podmiotów zlecających rozwiązywane zadania. W każdym ze wzmiankowanych zakresów wymagać należy od słuchaczy dołączenia do zgłaszanych idei argumentacji, odpowiadającej regułom podwójnej logiki.

Umiejętność wykrywania i stawiania nowych problemów

Z przedstawionymi wyżej zdolnościami osób intelektualnie dojrzałych koresponduje jeszcze jedna osobliwa, wyróżniająca je umiejętność. Wyraża się ona, zdaniem K. P. Arlin⁹, szczególną postawą podmiotu wobec aktualnie zgromadzonej wiedzy naukowej. Jednostki zaczynają traktować ją mianowicie jako otwarty zbiór informacji o rzeczywistości, zawierający twierdzenia prawdopodobne, a nie prawdziwe bezwzględnie. Aktywność badawcza ludzi zostaje tym samym potraktowana przez nich jako działalność jedynie zdążająca ku prawdzie. W konsekwencji zmienia się także struktura myślenia: strategię „rozwiązywania problemów” (*problem solving*), wykorzystywaną przez młodzież, dorośli stopniowo zastępują strategią „odkrywania problemów” (*finding problems*).

Pierwsza ze wzmiankowanych strategii nadaje się, zauważa wspomniana wyżej autorka, niemal wyłącznie do rozwiązywania kwestii dobrze ustrukturuowanych. Każde takie zadanie ma ściśle określone rozwiązanie, do którego podmiot dochodzi, przeprowadzając rozumowania oparte na wyczerpująco sprecyzowanych założeniach. Przesłanki wnioskowań są zatem ustalone wówczas klarownie w punkcie wyjścia. Stąd aktywność myślowa jednostki może i powinna przebiegać algorytmicznie, zgodnie z wymogami logiki. Słowem – ma ona odpowiadać regułom myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, spontanicznie rozwijającego się u młodzieży w wieku dorastania.

Druga wymieniona wyżej strategia, zwana odkrywaniem problemów, rozwija się relatywnie później w cyklu ludzkiego życia niż pierwsza. Jest przydatna głównie w rozwiązywaniu kwestii niedookreślonych, otwartych, słabo ustrukturuowanych. Kwestie takie, np. związane ze sprawami osobistymi ludzi lub z bieżącymi wydarze-

⁹ P. K. Arlin, *Cognitive Development in Adulthood: A Fifth Stage?*, „Developmental Psychology” 1975, 11, s. 602-606; eadem, *Problem Solving and Problem Finding in Young Artists and Young Scientists*, [w:] *Adult Development*, vol. 1, *Comparisons and Applications of Developmental Models*, red. M. L. Commons (et al.), New York 1989, s. 197-217.

niami społecznymi, zazwyczaj posiadają nie jedno, lecz wiele relatywnie poprawnych rozwiązań. To, które z nich podmiot uzna za właściwe, zależy od jego poglądów i decyzji osobistych. Jest zatem pośrednio uwarunkowane jego potrzebami, zainteresowaniami, hierarchią wartości i innymi warunkami wpływającymi na zapatrywania i wybory danej jednostki. Ze względu na wielość wzmiankowanych uwarunkowań oraz zmienność dotyczących ich przesłanek myślenia, omawiana strategia rozumowania ma charakter wnioskowań heurystycznych.

Standardy rozwoju intelektualnego. Metamyślenie

W świetle przedstawionych wyżej informacji warto postawić kilka dalszych, już końcowych, pytań. W znacznym zakresie wynikają one z dotychczasowych wywodów. Stąd traktuję je jako ich osobliwe podsumowanie. Sygnalizowane kwestie wykraczają jednak poza już przeprowadzone rozważania. Dlatego sformułowanie wzmiankowanych pytań stanowi również próbę zwrócenia uwagi na jeszcze niedostatecznie rozpoznane obszary dociekań psychodydaktycznych. Prezentowane uwagi, dotyczące tych obszarów, mają oczywiście charakter jedynie wstępnej eksploracji.

Oto wspomniane pytania:

- Jakie cechy umysłu wyróżniają, czy też winny wyróżniać, osoby kończące wyższe uczelnie?
- Czy i w jaki sposób przymioty te przeobrażają proces regulacji oraz autoregulacji ich zachowania?
- Jak w świetle odpowiedzi na dwa poprzednie pytania należałoby sformułować (interpretować oraz rozumieć) cel intelektualnej edukacji młodzieży akademickiej?
- Czy i w jakim stopniu realizacja określonego w ten sposób celu sprzyja efektywnemu pełnieniu przez absolwentów uczelni akademickich ról społecznych powierzanych w globalnej zbiorowości społecznej osobom posiadającym wyższe wykształcenie?

Odpowiedź rozstrzygającą pierwszą wzmiankowaną kwestię prezentowano analitycznie w kolejnych rozdziałach niniejszego tekstu. Podsumowując poświęcone jej rozważania, stwierdzić można, że młodzież kończąca studia wyróżniają zdolności myślenia systemowego, dialektycznego, relatywistycznego, paradygmatycznego i liczne inne, nowe kompetencje. Dałoby się oczywiście znacznie pogłębić dotyczącą ich analizę, nie uczyniono tego z powodu zamierzonej zwięzłości niniejszego opracowania. Warto jednak, jak się wydaje, kontynuować rozpoczęte badania, uwzględniając, w kolejnych pracach eksplorujących podjętą problematykę, m.in. możliwe odpowiedzi na drugie sformułowane wyżej pytanie. Dotyczy ono kwestii regulacyjnych skutków rozwoju intelektualnego człowieka w interesującej nas fazie przemian, odpowiadającej w cyklu życia okresowi studiów wyższych.

Rozwiązanie wzmiankowanej kwestii ma doprowadzić do sprecyzowania roli przeobrażeń umysłu, następujących w interesującej nas fazie *life span*, w procesach *sterowania i autosterowania zachowaniem*. *Dogodny punkt wyjścia tak ukierunkowanych rozważań stanowi, jak sądzę, spostrzeżenie, iż wspomniane przed momentem osiągnięcia rozwojowe przebudowują metawiedzę podmiotu. Pod wpływem myślenia*

dialektycznego, systemowego, paradygmatycznego, staje się ona aktualnie wiedzą wieloaspektową i elastyczną, opartą na klarownych przesłankach. W efekcie oddziaływań zwrotnych podlegają stopniowym przeobrażeniom także zasadzające się na niej procesy metapoznawcze, w tym metapamięć i metamyślenie. W konsekwencji zmieniają się wykorzystywane przez podmiot strategie metapoznawcze i inne elementy systemu sterowania zachowaniem się, predysponując jednostkę do racjonalizacji przedsięwziętych działań, realizowanych obecnie w pełni świadomie i intencyjnie.

Czym jednak jest metawiedza, że przekształcenia jej struktury powodują przebudowę systemu regulacji zachowania się? Otóż, kierując się psychologiczną definicją metawiedzy, można stwierdzić, że wyróżnikami składających się na nią reprezentacji jest przede wszystkim ich treść. Przedmiot poznania, do którego się one odnoszą stanowią bowiem trzy względnie niezależne składowe ujmowane przez podmiot we wzajemnych relacjach. Są to: 1) przysługujące mu przymioty, 2) zadania oraz 3) strategie ich realizacji. Asymilacja informacji określających pierwszą wzmiankowaną składową poznawczo owocuje samowiedzą podmiotu (jego własnych zdolności, nawyków, zainteresowań, preferencji, uczuć itd.). Poznanie dwu pozostałych jest źródłem wiedzy jednostek pozwalającej określić charakter stojących przed nimi wyzwań, stopień trudności podejmowanych zadań oraz ewentualne strategie ich realizacji w danych warunkach¹⁰.

W świetle zgromadzonych wyżej informacji na temat znaczenia metapoznania oraz metawiedzy w procesie sterowania zachowaniem się można podjąć obecnie próbę sformułowania odpowiedzi na dwa ostatnie postawione wyżej pytania. Rozważać zatem będziemy, jaki jest cel intelektualnej edukacji studentów oraz w jakim stopniu jego realizacja warunkuje efektywność pracy zawodowej powierzanej osobom legitymującym się wyższym wykształceniem. Przypomnijmy, że wzmiankowany cel został w przybliżeniu określony już w punkcie wyjścia niniejszych rozważań. Stwierdzono wówczas, jak wiadomo, że kształcenie intelektu młodzieży studenckiej zdążyć powinno do osiągnięcia przez nią takiego poziomu rozwoju, który umożliwiał jej po ukończeniu studiów wykonywanie specjalistycznej pracy, odpowiadającej uzyskanemu w szkole wyższej, kierunkowemu przygotowaniu.

Określony w ten sposób cel zakłada komplementarne realizowanie dwóch zadań. Po pierwsze, wskazuje, iż student powinien opanować wiedzę objętą programem studiów. Po drugie, informuje, że winien on rozwinąć kompetencje autonomicznego sterowania własnym postępowaniem w stopniu umożliwiającym posługiwanie się wzmiankowaną wiedzą w pracy zawodowej. Właśnie z tego powodu opanowywane przez młodzież akademicką wiadomości konstituować powinny – sprzyjające operowaniu nimi – dane metapoznawcze. Są one zdolne przekształcić chaotyczne czynności jednostki w postępowanie, czyli w planowane, racjonalne, nadzorowane i kontrolowane wewnętrznie ciągi działań.

Twierdzenia te nie oznaczają, że procesy metapoznawcze zawsze spełniają przypisywaną im funkcję autoregulacyjną. Nie czynią tego, stwierdza J. Flavell, gdy metawiedza jest zbyt sztywna lub źle zhierarchizowana¹¹. Poziom jej hierarchizacji

¹⁰ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 117-136.

¹¹ *Ibidem*, s. 126.

oparty na strukturach myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego (formalnego), jak wcześniej stwierdzono, wydaje się jeszcze zbyt niski, aby konstituowała ona autonomiczne regulacje psychiczne. Pełną zdolność sterowania własnym zachowaniem osiąga podmiot dopiero wówczas, gdy jego metamyślenie zasadza się na operacjach relatywistycznych, dialektycznych, systemowych, paradygmatycznych i innych omówionych wyżej kompetencjach intelektualnych, rozwijających się u studiującej młodzieży.

Ich formowanie potraktowano w niniejszym opracowaniu jako podstawowy cel edukacyjnych oddziaływań szkół wyższych. Określono go w kategoriach psychologicznych. Nie analizowano niemal zupełnie pedagogicznych metod jego realizacji.